

I N F O R M E S Y D O C U M E N T O S

PRINCIPIOS PARA UNA REFLEXION SOBRE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

PIERRE BOURDIEU
FRANÇOIS GROS (*)

INTRODUCCION

A finales de 1988, el Ministro de Educación Nacional francés creó una comisión para el estudio de los contenidos de la enseñanza. A dicha comisión, presidida por Pierre Bourdieu y François Gros e integrada por Pierre Baqué, Pierre Bergé, René Blanchet, Hacques Bouversesse, Jean-Claude Chevallier, Hubert Condamines, Didier DaCunha Castell, Jacques Derida, Philippe Joutard, Edmond Malinvaud y François Mathey, se le encomendó la tarea de revisar los conocimientos transmitidos en la escuela con vistas a acrecentar su grado de coherencia y su unidad.

En la primera fase de sus actividades, los miembros de la comisión se propusieron establecer los principios que informarían su trabajo. Conscientes de las implicaciones y aplicaciones prácticas, en especial pedagógicas, de dichos principios, intentaron ajustarse en todo momento a la disciplina propiamente intelectual emanada de la lógica intrínseca de los diversos ámbitos del saber, considerando tanto los conocimientos disponibles y las cuestiones susceptibles de formulación como los saberes que vislumbraban en el futuro. No siendo su función intervenir directamente en la definición a corto plazo de los programas educativos, optaron por trazar las grandes líneas de una transformación *progresiva* de los contenidos de enseñanza. Aunque pudiera llevar cierto tiempo, dicha transformación se juzgó indispensable para seguir la evolución de la ciencia y de la sociedad; incluso debería permitir adelantarse a esa evolución en la medida de lo posible.

Guiadas por los principios aludidos, diversas comisiones especializadas iniciarán o proseguirán un trabajo de reflexión pormenorizado sobre las grandes áreas del conocimiento. Su objetivo no será diseñar el programa perfecto de la enseñanza ideal, sino efectuar observaciones precisas sobre las consecuencias de los principios propuestos. Los resultados que se obtengan (relacionados básicamente con la reestructuración de las divisiones del saber y la redefinición de las condiciones de

(*) Collège de France.

su transmisión, con la eliminación de las nociones caducas o poco pertinentes y con la introducción de los nuevos conocimientos impuestos por los avances de la ciencia y los cambios económicos, tecnológicos y sociales), podrán ser presentados y debatidos en un simposio convocado al efecto, en el que participarán expertos internacionales.

A pesar de que, tanto dentro del sistema educativo como en otros ámbitos, la introducción de cambios como resultado de un esfuerzo de reflexión constituye una exigencia permanente, no se trata, como es obvio, de hacer tabla rasa del pasado. En efecto, muchas de las innovaciones llevadas a cabo en los últimos años están plenamente justificadas. Ahora bien, aunque importa evitar el abandono irreflexivo de toda herencia histórica, no es posible discernir siempre y en todos los dominios lo «caduco» de lo «válido». La solución, si así puede denominarse, reside en una reflexión permanente sobre la relación que puede y debe establecerse entre la conservación necesaria del pasado y la adaptación no menos imprescindible al porvenir. El carácter forzosamente abstracto y general de los principios así enunciados sólo puede justificarse por medio del *trabajo futuro*. Este último deberá respetar el rigor de los principios y, al mismo tiempo, ponerlos a prueba para de terminar y diferenciar su contenido.

PRIMER PRINCIPIO

Los programas deben ser cuestionados y revisados periódicamente, con objeto de introducir en ellos los conocimientos que exige el progreso de la ciencia y los cambios sociales (principalmente los relacionados con la unificación europea); todo elemento añadido deberá compensarse con una supresión concomitante.

Reducir la extensión, e incluso la dificultad, de un programa no comporta necesariamente un descenso del nivel. Por el contrario, tal reducción, efectuada correctamente, debe permitir una elevación del nivel en la medida (pero sólo en la medida) en que permita trabajar mejor, sustituyendo el aprendizaje pasivo por la lectura activa (ya sea de libros o de soportes audiovisuales), la discusión y los ejercicios prácticos, y, de este modo, otorgando a la creatividad el lugar que le corresponde en el ámbito educativo.

Lo anterior supone, entre otras cosas, una profunda modificación del control del aprendizaje y de las formas de evaluación: esta última no debe basarse exclusivamente en un examen farragoso y aleatorio; por el contrario, ha de aunar procedimientos de evaluación continua y un examen final enfocado hacia los aspectos fundamentales; el objeto de ese examen sería medir la capacidad del alumno para aplicar los conocimientos asimilados en un contexto totalmente distinto al de su adquisición (por ejemplo, en las ciencias experimentales podrían realizarse ejercicios prácticos que permitieran evaluar la capacidad crítica, la inventiva y el «sentido práctico»).

SEGUNDO PRINCIPIO

La educación debe primar las enseñanzas capaces de brindar modos de pensamiento *dotados de validez y aplicabilidad generales*, por encima de aquellas que, aun proponiendo saberes susceptibles de ser aprendidos de forma igualmente eficaz (y a veces más agradable), utilizan, sin embargo, otras vías. En particular, es preciso cuidar de que no persistan ciertas *lagunas inadmisibles*, tan perjudiciales para el conjunto de la tarea pedagógica; ello se aplica muy especialmente a los modos de pensamiento y a las destrezas básicas: en efecto, debido a que se suele pensar que todo el mundo los enseña, al final nadie se ocupa de su transmisión.

Es imprescindible asegurar una asimilación reflexiva y crítica tanto de los modos de pensamiento fundamentales —el pensamiento deductivo, el pensamiento experimental, el pensamiento histórico— como del estilo crítico y reflexivo que debe siempre acompañarlos. Con objeto de reequilibrar la situación actual, conviene hacer más claramente perceptible la especificidad del modo de pensamiento experimental; a tal fin, se deben valorar resueltamente los métodos cualitativos, poner de manifiesto el carácter provisional de los modelos explicativos y fomentar las tareas prácticas de la investigación, adiestrando permanentemente a los alumnos en su empleo. Conviene también examinar, por una parte, si (y de qué forma) las diversas áreas del saber (y cada una de las «disciplinas» en las que se traducen de forma más o menos ajustada) pueden contribuir a la transmisión de los distintos modos de pensamiento y, por otra, cuáles de esas áreas son especialmente útiles (por su tradición y por su lógica) para asegurar el aprendizaje de uno u otro de dichos modos de pensar.

Por último, habría que asignar un lugar importante en la enseñanza a todo un conjunto de técnicas que, aun cuando los docentes las exigen tácitamente, raras veces son objeto de una transmisión metódica: nos referimos al empleo de diccionarios, el uso de abreviaturas, la retórica de la comunicación, la creación y utilización de ficheros, la elaboración de índices, el manejo de bases de datos, la preparación de manuscritos, la investigación documental, el uso de instrumentos informáticos, la interpretación de tablas numéricas y de gráficos, etc. Brindar estas técnicas de trabajo intelectual a *todos* los alumnos y, en general, inculcar en ellos los métodos racionales de trabajo (como el arte de escoger entre una serie de tareas propuestas o la habilidad de planear su realización en el tiempo) sería un modo de contribuir a la reducción de las desigualdades vinculadas a la herencia cultural.

TERCER PRINCIPIO

Abiertos, flexibles y modificables, los programas son un marco de actuación, no un instrumento coercitivo; deben hacerse menos impositivos conforme se ascienda por la jerarquía de los niveles de enseñanza; para su elaboración y su organización práctica, se debe contar con la colaboración del profesorado. Han de ser progresivos —conexión vertical— y coherentes —conexión horizon-

tal— tanto en el seno de una misma especialidad como en el conjunto del saber enseñado (en cada curso).

El programa de enseñanza no ha de asemejarse en nada a un código de obligaciones. Debe servir de guía para el profesor y los alumnos —y para los padres—, los cuales encontrarán en él una exposición clara de los objetivos y exigencias del nivel de enseñanza correspondiente. (Podría exigirse de los docentes que comunicaran el programa a sus alumnos a principio de curso.) En consecuencia, el programa debe ir acompañado de una *exposición de motivos* en la que se expliciten la «filosofía» que lo inspira, los objetivos que se pretenden alcanzar y los presupuestos y condiciones de su puesta en práctica, y se ofrezcan ejemplos de su aplicación.

Los objetivos y contenidos de las distintas especialidades y niveles educativos deben definirse y ser percibidos en su interdependencia recíproca. Los programas deben prever *explícitamente* las repeticiones indispensables (*y sólo éstas*) para garantizar la asimilación de los conocimientos fundamentales. Si bien es provechoso abordar una misma cuestión desde puntos de vista diversos (por ejemplo, se puede estudiar la perspectiva desde las matemáticas y desde la historia del arte), hay que intentar suprimir las duplicaciones y solapamientos indeseables, tanto entre los niveles sucesivos de una misma especialidad como entre las distintas enseñanzas de un mismo nivel.

Para poder exigir y obtener una enseñanza continua y coherente, los programas deberán prever del modo más preciso posible *el nivel de partida requerido* (evitando formulaciones vagas que den lugar a interpretaciones elásticas) y el nivel que se exigirá *a final de curso*. Ambas exigencias habrán de ser sometidas a prueba, con objeto de determinar si el programa se puede llevar a cabo sin necesidad de grandes proezas. (Para favorecer su puesta en práctica, los programas deben contener indicaciones relativas al tiempo asignado a cada una de sus etapas principales.)

Todas las especialidades fundamentales deben ser objeto de un aprendizaje que, en el curso de varios años, conduzca desde el estadio de la simple iniciación hasta un dominio suficiente de los modos de pensamiento y de las exigencias propias de estos últimos.

Se debe buscar metódicamente la coherencia y la complementariedad entre los programas de las distintas especialidades en los sucesivos niveles. Allí donde sean necesarias las comisiones de especialidad, deberá crearse otra comisión *común* de programas, con la función de garantizar la coherencia y eliminar duplicaciones indeseables.

Sin sacrificarnos a la imitación servil de los modelos extranjeros, hemos de buscar una inspiración crítica en la comparación metódica con los programas vigentes en otras naciones, especialmente en los países europeos: la comparación, como medio de poner de manifiesto olvidos y lagunas, debe sacar a la luz aquellos elementos que sobreviven vinculados a la arbitrariedad de la tradición histórica. Además de contribuir, por una parte, a armonizar nuestro sistema con el resto de los sistemas europeos y, por otra, a paliar las deficiencias nacionales ante la com-

petencia exterior, la comparación obligaría, en todo caso, a sustituir la actual renovación mecánica y tácita de los programas establecidos por una lógica de la elección consciente y explícita.

CUARTO PRINCIPIO

El análisis crítico de los contenidos exigidos actualmente debe siempre conciliar dos variables: la exigibilidad y la transmisibilidad. Por una parte, el dominio de un saber o de un modo de pensamiento es más o menos *indispensable*, por razones científicas o sociales, en un nivel determinado (en uno u otro curso); por otra, dicha transmisión es más o menos difícil, en dicho nivel educativo, dadas las capacidades de asimilación de los alumnos y el grado de formación del profesorado.

Este principio excluye cualquier transmisión prematura. De él dimana, por otra parte, la obligación de utilizar todos los recursos necesarios (especialmente *tiempo* y medios pedagógicos) para garantizar la transmisión y la asimilación efectiva de saberes difíciles cuya adquisición se juzga, no obstante, imprescindible.

Un eventual cambio en los contenidos o una modificación definitiva de los programas no deben llevarse a efecto sino después de: a) la realización de estudios experimentales en situaciones reales (para dichos estudios se debe recabar la colaboración de los profesores), y b) la introducción de las modificaciones necesarias en la formación (tanto inicial como continua) del profesorado a cargo de las nuevas enseñanzas. El esfuerzo de adaptación que todo ello exigiría de los docentes debería ir acompañado de la oferta de semestres o años sabáticos y de la organización de cursos especiales; mediante dichos cursos, los profesores podrían familiarizarse con los nuevos saberes y modos de pensamiento, adquirir nuevas calificaciones y, en determinados casos, cambiar el enfoque de su trabajo.

Se deben crear comités u organizaciones que tengan por misión recoger y analizar las reflexiones de los enseñantes encargados de aplicar los cambios, esto es, sus sugerencias, críticas, enmiendas, deseos, propuestas de innovación, etc. (Se podría utilizar la red *minitel* para este fin.) Cabría también iniciar un esfuerzo permanente de investigación pedagógica, a la vez metodológica y práctica, en el que participaran los docentes encargados de la formación del profesorado.

QUINTO PRINCIPIO

Con el fin de hacer más eficaz la transmisión del saber *diversificando las formas de la comunicación pedagógica* y atendiendo a la cantidad de conocimientos realmente asimilados, en lugar de los propuestos teóricamente, se distinguirá, tanto entre las distintas áreas como en el interior de cada una, lo que es *obligatorio* de lo *opcional* y de lo *facultativo*; asimismo se introducirán, al lado de las clases habituales, otras formas de enseñanza, como *trabajos dirigidos* o actividades de *docencia colectiva* que agrupen a profesores de dos o más especialidades; estas

nuevas actividades podrían adoptar la forma de encuestas u observaciones de campo.

El desarrollo del conocimiento hace vana la aspiración al enciclopedismo: no se pueden enseñar todas las especialidades en su integridad. Además, han surgido nuevos ámbitos de conocimiento que aúnan la ciencia básica y la aplicación tecnológica (es el caso de la informática en todos los niveles y ramas del sistema educativo o de la tecnología en ciertas instituciones de educación secundaria). La introducción de las nuevas especialidades no puede ser una mera adición a lo ya existente: en un plazo más o menos largo, deberá imponerse una redefinición de la división actual de los contenidos de enseñanza.

Es importante sustituir la educación vigente, enciclopédica, acumulativa y compartimentada, por un sistema que articule las enseñanzas obligatorias, destinadas a garantizar una asimilación reflexiva de un mínimo común de conocimientos, las enseñanzas opcionales, adaptadas directamente a las orientaciones intelectuales y al nivel de los alumnos, y las enseñanzas facultativas e interdisciplinarias, emanadas de la iniciativa de los profesores. Esta diversificación de las formas pedagógicas y del estatuto de las distintas enseñanzas deberá tener en cuenta la especificidad de cada especialidad, evitando, al mismo tiempo, la simple organización «por disciplinas», la cual constituye uno de los principales obstáculos para cualquier transformación real de los contenidos de enseñanza.

Esta redefinición de las formas de enseñanza, que alternaría clases y trabajos prácticos, programas obligatorios y programas opcionales o facultativos, enseñanza individual y enseñanza colectiva, enseñanza en pequeños grupos (o ayuda individualizada) y enseñanza en grandes grupos, tendría como efecto una reducción del número de horas incluidas en el horario escolar, y no un aumento del número de clases asignadas a cada profesor. Asimismo, acrecentaría la *autonomía de los docentes*, los cuales, dentro del marco definido por el programa, podrían organizar su propio plan de estudios antes de cada nuevo curso. Por último, exigiría flexibilizar e intensificar el uso de materiales y edificios. (Las autoridades competentes tendrían que ocuparse de la construcción o renovación de los edificios escolares, *en colaboración con los enseñantes*, a fin de proporcionar un número suficiente de locales idóneos y de buena calidad.)

Conviene reservar las tardes para las actividades colectivas y multidimensionales. Es el caso, por ejemplo, de la enseñanza de idiomas: al englobar el estudio de los usos del discurso oral, del discurso escrito y de la imagen, se sitúa en la intersición de varias especialidades, exige una buena utilización de materiales técnicos, conduce al establecimiento de relaciones con *interlocutores del exterior* (artistas, industrias de la imagen, etc.) y requiere tanto actividades de interpretación y comentario de textos de todo tipo como prácticas de producción lingüística.

SEXTO PRINCIPIO

La aspiración a una enseñanza más coherente debe favorecer las enseñanzas impartidas en común por profesores de distintas especialidades, e incluso un replanteamiento de la actual división del saber en «disciplinas»; este replanteamiento podría hacerse a través del análisis de ciertas agrupaciones heredadas y de una progresiva aproximación entre las especialidades, aproximación que viene impuesta por el desarrollo de las ciencias.

Conviene hacer todo lo posible por estimular en los docentes la *coordinación de sus acciones*. Como mínimo, se deben organizar reuniones para intercambiar información sobre los contenidos y métodos de enseñanza. Asimismo, hay que suscitar en los profesores el deseo de enriquecer, diversificar y ampliar sus enseñanzas traspasando las fronteras estrictas de sus especialidades respectivas o enseñando en equipos. Por último, se han de aportar los medios (locales, equipamiento, etc.) necesarios para este tipo de actividad educativa. (Convendría autorizar a determinados profesores para que consagraran una parte de su horario a las indispensables tareas de coordinación-organización de las reuniones, reproducción de documentos, transmisión de la información, etc.)

Las sesiones de enseñanza con participación de docentes de dos a más especialidades, reunidos según sus afinidades, deben tener la misma categoría que las clases regulares. (Cada hora de enseñanza de este tipo debería contar a efectos prácticos como una hora de clase normal para cada uno de los profesores intervinientes.) Los alumnos serían reagrupados según nuevos criterios, como sus niveles de aptitud o sus intereses comunes en temas concretos. Para la realización de estas actividades se podría reservar oficialmente un número de horas anuales, cuyo uso sería decidido libremente por el conjunto de los profesores participantes.

Se deben brindar todos los medios posibles —bibliotecas renovadas, mejor provistas y modernizadas, materiales audiovisuales, etc.— para hacer más atractivas y eficaces estas actividades de enseñanza.

Ahora bien, el esfuerzo imprescindible para reconsiderar y traspasar las fronteras existentes entre las «disciplinas» y entre las unidades pedagógicas correspondientes no debe hacerse nunca en detrimento de la identidad de las enseñanzas fundamentales; antes al contrario, se debe poner de manifiesto la coherencia y especificidad de las problemáticas y modos de pensamiento característicos de cada especialidad.

SEPTIMO PRINCIPIO

La búsqueda de la coherencia debe ir acompañada de una búsqueda del equilibrio y la integración entre las distintas especialidades y, por lo tanto, entre las diversas formas de excelencia. En especial, importa conciliar el univer-

salismo inherente al pensamiento científico y el relativismo que enseñan las ciencias históricas, atentas a la pluralidad de los modos de vida y de las tradiciones culturales.

Se debe hacer lo posible para mitigar (siempre que sea factible y deseable) la oposición entre teoría y técnica, entre lo formal y lo concreto, entre lo puro y lo aplicado, así como para reintroducir la tecnología en las enseñanzas fundamentales. En todos los niveles educativos, y especialmente en los primeros años, se impone la necesidad de equilibrar las partes dedicadas a lo que denominaremos aquí, por comodidad, lo «conceptual», lo «sensible» y lo «corporal». La importancia relativa concedida a las exigencias técnicas y teóricas deberá decidirse en función de las características propias de los distintos niveles de cada una de las ramas del sistema; habrá que tener en cuenta, por consiguiente, la preparación para el desempeño profesional y las características sociales y escolares del alumno, es decir, tanto su capacidad de abstracción como su intención de entrar más o menos pronto en la vida activa.

Una enseñanza moderna no debe sacrificar nunca la historia de la lengua y la literatura, de la cultura y las religiones, de la filosofía y de las ciencias. Por el contrario, debe tenerlas muy en cuenta, contemplándolas desde una perspectiva cada vez más sutil y crítica. Sin embargo, no conviene, por la misma razón, regirse por la representación que de estos ámbitos del saber nos proponen quienes reducen el «humanismo» a una imagen fija de las «humanidades». La enseñanza de las lenguas, en la misma medida que la de la física o la biología, puede y debe brindar la ocasión para una iniciación a la lógica; por su parte, la enseñanza de las matemáticas y de la física puede y debe, al igual que la enseñanza de la filosofía o de la historia, formar en la historia de las ideas, de las ciencias y de las técnicas (todo ello, evidentemente, en el supuesto de que los enseñantes posean una preparación adecuada).

En general, el aprendizaje de la metodología científica exige familiarizarse con la lógica elemental y adquirir los hábitos de pensamiento y técnicas cognitivas indispensables para un razonamiento riguroso y reflexivo. La oposición entre «letras» y «ciencias», que sigue dominando la organización de la enseñanza y la «mentalidad» de profesores, alumnos y padres, puede y debe ser superada mediante una enseñanza capaz de atender simultáneamente a la ciencia, a su historia y a su epistemología, de iniciar al alumno tanto en el arte y la literatura como en la reflexión estética o lógica sobre estas materias, y de ofrecer, en fin, no solamente el conocimiento de la lengua y del discurso literario, filosófico o científico, sino también el dominio activo de los métodos y procedimientos lógicos y retóricos propios de estos ámbitos.

Para despojar a las consideraciones antedichas de su apariencia abstracta, bastaría mostrar, en una enseñanza común al profesor de matemáticas (o de física) y al de lengua o filosofía, que la lectura de textos científicos, de folletos técnicos y de discursos argumentativos requiere las mismas capacidades. También se debería intentar articular los modos de pensamiento propios de las ciencias de la naturale-

za con los de las ciencias del hombre, e inculcar el modo de pensamiento racional y crítico característico de la labor científica. Simultáneamente, deberían estar siempre presentes las raíces históricas de toda obra cultural (incluidas las científicas y filosóficas), y el alumno habría de descubrir, comprender y respetar la diversidad –en el tiempo y en el espacio– de las civilizaciones, los modos de vida y las tradiciones culturales.